

AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DE *FEEDBACK ON-LINE* NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM PRÉ-SERVIÇO

THE CONTRIBUTIONS OF THE USE OF ONLINE FEEDBACK TO THE LEARNING AND EDUCATION PROCESSES OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS

Bruna Lourenção Zocaratto¹
Gladys Quevedo-Camargo²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise dos impactos da prática de *feedback on-line* no desenvolvimento da aprendizagem e do processo formativo de professores de inglês em um Instituto Federal, antes e depois da realização de uma pesquisa-ação. Para isso, aplicamos questionários e realizamos grupos focais ao início e término de duas turmas de Inglês 6, no período de outubro a dezembro de 2021, e analisamos e interpretamos os dados com base na análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Os resultados revelaram que os participantes reconheceram a importância do *feedback on-line* para seus processos de aprendizagem e de formação de professores de línguas avaliadores, observaram a necessidade de haver um equilíbrio entre os tipos corretivo e motivacional, enxergaram-no para além de uma simples devolutiva vinculada a erros e notas, e demonstraram interesse na execução de práticas avaliativas justas e éticas, com a reprodução da avaliação por pares e uso de rubricas. **Palavras-chave:** *feedback on-line*; aprendizagem; processo de formação; professores de inglês.

ABSTRACT: This article aims to present a study on the impact of online feedback practice on the learning and education of pre-service English teachers at a Federal Institute, before and after the implementation of an action research. To this end, questionnaires were employed and focus groups were conducted at the beginning and end of two English 6 classes from October to December 2021. For the analysis and interpretation of the data, thematic analysis (BRAUN; CLARKE, 2006) was used. Results showed that participants recognized the importance of online feedback for their learning and professional development, identified the need for a balance between corrective and motivational types, saw it as going beyond simple feedback associated with errors and grades, and showed interest in conducting fair and ethical assessment practices, with the use of peer assessment and rubrics.

Keywords: online feedback; learning; professional development; English teacher.

¹ Doutorado em Educação
Instituto Federal de Brasília - IFB
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835205761977929>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-841X>
Email: bruna.zocaratto@ifb.edu.br

² Doutorado em Estudos da Linguagem
Universidade de Brasília - UnB
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7766366571371757>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>
Email: gladys@unb.br

INTRODUÇÃO

O estado pandêmico causado pelo novo coronavírus provocou grandes impactos no campo educacional e levou a uma necessidade emergencial em busca de novas formas e modelos de ensinar, aprender e avaliar com a finalidade de viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas e do processo da aprendizagem, porém, agora, em meios digitais. Nesse sentido, pensar, refletir e agir por meio do uso de *feedback* acabou se tornando um movimento imprescindível em um momento que exigiu a construção de um novo olhar avaliativo para as atividades realizadas em ambiente de aprendizagem *on-line*, uma vez que, por meio desse procedimento, os aprendizes podem ter consciência sobre a situação em que se encontra seu aprendizado e, assim, conjuntamente com seu professor, elaborar planos interventivos e favorecer seu desenvolvimento progressivo. A partir do entendimento de que o *feedback* funciona como um catalisador de mudanças rumo ao alcance dos objetivos de aprendizagem, os aprendizes passam a ter condições reais de reduzir as lacunas existentes entre o que se sabe e não se sabe, para agir com vistas a chegar ao que é necessário saber.

Além disso, de acordo com Paiva (2003, p. 219), o *feedback* no contexto virtual também pode ser compreendido como "reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la". É interessante observar que, no ensino remoto, essa prática evidenciou ainda mais a importância das interações de ordem pedagógica entre professor-estudantes e os próprios estudantes, tendo em vista que sua ausência pode levá-los a ter a sensação de desatenção, isolamento e exclusão. A autora explica que isso acontece porque, nesse ambiente, os aprendizes acabam não tendo acesso a alguns movimentos perceptíveis no ensino presencial, tais como olhares, expressões faciais e corporais, gestos e sinais paralinguísticos, o que também pode gerar desmotivação e, em casos mais extremos, abandono de disciplina ou curso.

Todavia, Fluminhan *et al.* (2013) revelam que, apesar de o *feedback* ser considerado um importante recurso de comunicação, é ainda uma prática que tem sido negligenciada por diversas razões, tais como falta de tempo, desconhecimento ou inabilidade em usá-lo de modo regular, consistente e adequado, levando professores, e acrescentamos, formadores de professores, a se omitirem em praticá-lo. Além disso, os autores também chamam atenção para o fato de existir um número irrisório de pesquisas que se debruçam sobre essa temática com vistas a incentivar o aprofundamento "das possibilidades de acompanhamento, orientação e correção ofertados por esta importante ferramenta pedagógica" (FLUMINHAN *et al.*, 2013, p. 721). À luz dessas considerações e da identificação, praticamente, exígua de pesquisas que se voltam para investigar a prá-

tica de *feedback* no contexto de formação de professores de língua inglesa em ambiente virtual, a presente pesquisa buscou analisar os impactos da prática de *feedback on-line* no desenvolvimento da aprendizagem e do processo formativo de professores de inglês antes e depois da realização de uma pesquisa-ação.

A seguir, apresentamos, em sequência, a revisão teórica acerca do objeto de estudo desta pesquisa, o percurso metodológico trilhado para responder ao seu problema e aos objetivos propostos, a análise de dados realizada a partir dos dados levantados, e, por fim, as considerações finais.

Feedback on-line e implicações para formação de professores

A comunicação entre professores e aprendizes de línguas adicionais no contexto *on-line* tem sido otimizada por meio do uso de ferramentas pedagógicas digitais disponíveis, com capacidade de favorecer e também fortalecer o estabelecimento de interações profícuas no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, e, por conseguinte, minimizar, em certa medida, a distância física entre eles. Nesse processo, um importante procedimento da avaliação pode influenciar significativamente, desde que usado de maneira adequada: o *feedback* formativo, compreendido como o exercício de apreciar informações provenientes de atividades avaliativas e de organizar os dados a fim de sustentar as interpretações com o propósito de viabilizar progressos no aprendizado e na prática de ensino do professor, sem a mera intenção de notação e classificação (BROOKHART, 2008). A autora explica que o fornecimento de *feedback* precisa acontecer levando em consideração a quantidade (nem demais, nem de menos) e pode ser individual ou em grupos, com possibilidade de realização de forma oral, escrita, presencial ou *on-line*.

Shute (2008), por sua vez, entende que o *feedback* formativo se refere a informações comunicadas ao aprendiz com o intuito de alterar seu comportamento ou forma de pensar, e, assim, propiciar melhorias no aprendizado, isto é, diz respeito a uma devolutiva adequada com força para mudar a situação em que se encontra a aprendizagem dele. A autora amplia essa discussão, subdividindo-o em dois tipos, conforme propósito e o tipo de informação oferecida, a saber: diretivo ou de verificação e sugestivo ou de elaboração. No primeiro caso, a finalidade está em realizar apenas um julgamento da resposta para dizer se está certa ou errada, apontando o que precisa ser corrigido ou revisado. No outro, a intenção está em oferecer dicas, comentários, sugestões e orientações, capazes de levar o aprendiz a alcançar o resultado esperado.

Cardoso (2011) amplia essa discussão e entende que os tipos de *feedback* podem variar conforme seu propósito, direcionamento, momento em que é fornecido e a fonte. O primeiro aspecto varia

de acordo com os tipos de informação/objetivos, subdividindo-se em de reconhecimento; motivacional/interacional; tecnológico; e informativo/avaliativo, e com o nível de complexidade presente em seu conteúdo, sendo considerado complexo, aquele com mensagens mais longas e complicadas, e não complexo, com mensagens mais claras e objetivas. Em relação ao direcionamento, o *feedback* pode ocorrer de forma individualizada ou direcionada ao grupo todo e ser assíncrono ou síncrono, o que caracteriza o momento quando é realizado. Por fim, quanto à fonte, ele pode ocorrer pelo docente, computador (*feedback* automático) e pelos estudantes também.

Com base em toda discussão apresentada anteriormente e ao levarmos em consideração as singularidades do contexto pandêmico no campo educacional, mais especificamente em relação à formação docente por meio do ensino remoto, foi possível verificar uma necessidade emergencial e excepcional de readaptação de práticas pedagógicas e de novas formas de pensar e fazer avaliação mediadas por tecnologias digitais; o que até então era uma escolha, passou a ser uma obrigatoriedade.

Canals *et al.* (2020) entendem que as salas de aula virtuais se tornaram um contexto instrucional comum e tal fato fez com que professores se deparassem com necessidades e desafios práticos relacionados à avaliação *on-line*, incluindo o uso de *feedback* em ambiente assíncrono de aprendizagem de línguas. Embora pesquisas apontem que o *feedback* com atraso reduz atitudes mais proativas em relação ao erro (SHUTE, 2008), Canals *et al.* (2020) identificaram que esse tipo de procedimento, quando incorpora características semelhantes às do *feedback* imediato, passa a ser percebido como útil e eficiente por aprendizes e professores. Em sua pesquisa, os resultados mostraram que ambos se sentiram mais próximos, mesmo que em um ambiente desconectado do momento real; o *feedback* se tornou mais significativo e dialógico, ao acontecer também por meio de áudio; as interações fluíram mais, tendo em vista que não houve interrupções durante o desenvolvimento das tarefas; e os aprendizes se mostraram mais motivados, prestando mais atenção no *feedback*, envolvendo, dessa forma, mecanismos cognitivos que favorecem a aquisição de segunda língua.

É interessante observar que, com o passar do tempo, o *feedback* formativo *on-line*, no ensino e na aprendizagem de línguas, tem ocorrido de diferentes formas, podendo ser escrito, gravado em áudio ou vídeo e ocorrer a partir de dispositivos móveis, de forma imediata, mediado por computador, em plataformas do *Google* ou *WhatsApp* (MAHAPATRA, 2021). Dessa forma, segundo o autor, esse procedimento se torna versátil, acessível e útil, aumenta a possibilidade de construção de um ambiente virtual que gera segurança e motivação, tanto a professores quanto a aprendizes, ao ser realizado de forma oportuna e instantânea. O autor ainda destaca que um equilíbrio entre autoavaliação e avaliação por pares potenciali-

za a efetividade do *feedback* realizado virtualmente, pois possibilita aos aprendizes refletirem sobre seu aprendizado, se autorregular com frequência, além de melhorar a comunicação entre seus pares, trazendo, assim, impacto positivo em todo processo.

Diante das considerações apresentadas, é evidente que pensar no *feedback* formativo *on-line* e em toda problemática que o envolve requer cuidados, atenção e acolhimento por meio de aprofundamento teórico e experiências no processo formativo de professores de línguas. Do contrário, corremos o sério risco de entrarmos em um ciclo vicioso, pois, conforme Quevedo-Camargo (2021), uma quantidade pequena de formadores de professores teve preparo adequado para construir conhecimentos sobre ferramentas, modelos e planejamento e execução do processo de avaliação. Dessa forma, tal ausência pode se reproduzir no espaço de formação de novos docentes de línguas adicionais, fazendo com que eles, segundo a autora, muito provavelmente, também não consigam atingir resultados de aprendizagem que se coadunam com o planejamento pedagógico ou, então, criar e fazer uso de instrumentos avaliativos capazes de gerar estratégias profícuas e sustentáveis de avaliação formativa por meio de *feedback on-line*.

Tal situação, ao longo do processo formativo, pode resultar em prejuízo no letramento em avaliação (FULCHER, 2012; SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) desses futuros professores avaliadores. Conforme Fulcher (2012), esse termo - letramento em avaliação -, na área de ensino e aprendizagem de línguas, pode ser compreendido como os conhecimentos e habilidades necessárias no processo de planejamento e desenvolvimento de instrumentos avaliativos, seja em larga escala, seja no âmbito da sala de aula, assim como familiaridade com processos avaliativos e princípios norteadores de boas práticas para avaliação que primam pela ética, moral e justiça. A esse respeito, Quevedo-Camargo e Sousa (2022) apontam que tem existido carência em letramento em avaliação de línguas no processo de formação de professores de língua inglesa, e acrescentamos em *feedback*, o que pode reverberar em uma práxis avaliativa fragilizada, distante das especificidades de cada contexto de ensino e aprendizagem. Assim como as autoras alertam, “na ausência de preparo, recorre-se ao que já se conhece ou sujeita-se ao que se impõe” (QUEVEDO-CAMARGO; SOUSA, 2022, p. 240).

Portanto, com o contexto pandêmico, observamos a necessidade de cursos de Letras levarem em conta as adversidades emergentes na formação docente virtual, a fim de pensar, organizar e desenvolver um processo formativo de futuros professores comprometido com a construção do conhecimento de forma mais autônoma e com responsabilidade, o que, sem dúvida alguma, pode receber ricas contribuições de práticas formativas como a do *feedback*. Desafios geram adaptações, e, em vista disso, ao unirmos o poder de transformação da tecnologia no processo

formativo de professores à capacidade de mudanças cognitivas e motivacionais, geradas pelo *feedback*, podemos, sem dúvida alguma vislumbrar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e, acima de tudo, a uma formação docente comprometida com a busca pela manutenção da qualidade do ensino e a garantia do direito de aprender de todos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, apoiada nos princípios da pesquisa-ação que, segundo Tripp (2005), é um termo designado a metodologias que buscam fazer intervenções pedagógicas de maneira contínua e processual, por meio de estratégias "para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (p. 445). Nesse sentido, a finalidade está em, com a definição do problema de pesquisa, planejar, implementar, descrever e avaliar ações, que, nesta investigação, estão diretamente relacionadas a vivências com o *feedback* formativo *on-line* em uma disciplina de um curso de Letras-Inglês, com vistas a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos participantes e o processo de formação deles como futuros avaliadores, a partir da promoção de soluções viáveis aos problemas identificados no contexto de pesquisa.

Em sua primeira etapa, verificamos as vivências dos participantes da pesquisa com *feedback on-line* em seu curso e as percepções construídas com base em suas experiências anteriores. Nesse momento, os dados foram coletados, inicialmente, via questionário com perguntas abertas e fechadas, e, depois, com a realização de um grupo focal, para aprofundamento de questionamentos que surgiram da análise do instrumento metodológico aplicado anteriormente e também como forma de dar oportunidade aos participantes da pesquisa de falarem mais sobre os tópicos abordados.

Na segunda etapa, por sua vez, colocamos em prática intervenções pedagógicas, a partir do uso de *feedback on-line*, que buscassem favorecer o aprendizado de professores de línguas em pré-serviço, bem como seu desenvolvimento profissional. É importante esclarecer que, nessa segunda parte, ao fornecermos os andaimes necessários aos professores de inglês em formação inicial, buscamos promover momentos que favorecessem a construção de práticas mais autônomas e auto monitoradas da aprendizagem, apoiadas no uso de *feedback* formativo *on-line*. A ideia foi ajudá-los a perceber as lacunas que precisavam ser preenchidas e, também, a reconhecer os avanços alcançados no processo de construção de conhecimento.

Por fim, na última etapa, o intuito foi identificar se e em que medida as experiências com *feedback on-line* em uma disciplina contribuíram para a aprendizagem e o processo formativo de fu-

turos professores de inglês avaliadores. Assim como no primeiro momento, as informações foram coletadas a partir da aplicação de um questionário final, com perguntas abertas e fechadas, e da realização de outro grupo focal, com questionamentos semelhantes ao primeiro. É importante ressaltar que o contexto de pesquisa foi o curso de Letras-Inglês de um *campus* de um Instituto Federal, com estudantes matriculados em um componente curricular de línguas, dividido em turmas A e B, correspondente ao nível pré-intermediário e sob responsabilidade da primeira autora no segundo semestre de 2021, com início em outubro e término em 10 de dezembro. A organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico referente às atividades desta pesquisa aconteceram no *Google Classroom*, por meio de encontros síncronos, uma vez por semana, e de atividades assíncronas, postadas semanalmente.

No total, o número de participantes foi o equivalente a 33 licenciandos, representando o quantitativo absoluto dos envolvidos na aplicação do questionário tanto inicial quanto final. Deste número, conseguimos uma somatória de 13 estudantes que puderam participar da realização dos grupos focais, um também antes do começo da pesquisa e outro, ao término, tal como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Total de participantes da pesquisa

Instrumento metodológico	Quantitativo		Total
	Turma A (inicial/final)	Turma B (inicial/final)	
Questionário	11	22	33
Grupo Focal	6	7	13
Total geral:	33 participantes		

Fonte: Elaboração das próprias autoras

É importante esclarecer que todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido com a finalidade de garantir a eles o respeito e o zelo por seus direitos e a nós pesquisadoras a proteção legal e moral no desenvolvimento da pesquisa e uso das informações levantadas. Além disso, por questões éticas, substituímos o nome verdadeiro dos licenciandos por outros fictícios, representados pela palavra "Estudante" e uma letra do alfabeto.

Processo de análise dos dados

O processo de análise e interpretação das informações, obtidas a partir da aplicação dos questionários e realização dos grupos focais, aconteceu por meio da análise temática, um método usado em pesquisas científicas a fim de identificar, analisar e interpretar padrões a partir de dados qualitativos e criar categorias/temas. Um dos benefícios em utilizar esse método analítico se refere à sua flexibilização. Segundo Braun e Clarke (2006, p. 3), "através da sua li-

berdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”, em conformidade com as perguntas e objetivos do estudo investigativo.

Durante o levantamento de dados, duas grandes dimensões foram reforçadas em relação aos impactos do uso de *feedback on-line* antes e depois da realização da pesquisa-ação: a da aprendizagem e a da profissão de professores de línguas. Portanto, as unidades temáticas às quais chegamos foram, devidamente, analisadas e interpretadas dentro de cada dimensão correspondente, sendo, na primeira, elencados tais temas: catalisador do ensino e da aprendizagem; interesse e motivação; e tipos e finalidades; na segunda: experiência e clareza sobre a prática avaliativa; avaliador e práticas conscientes; qualidade do *feedback*; e formador de professor (modelo).

Feedback on-line e o processo de aprendizagem de professores de inglês em formação

Começamos a análise desta seção tomando como base o seguinte tema em relação ao *feedback* realizado virtualmente: *catalisador do ensino e da aprendizagem*. É necessário destacar que, inicialmente, observamos a construção de percepções mais genéricas ou evasivas de uma boa parte dos estudantes participantes desta pesquisa ao tentarem definir o que entendem por esse procedimento avaliativo, tais como ilustram as seguintes falas: “é uma forma de se ter uma resposta de alguma coisa” (Estudante A); “creio que esteja atrelado ao retorno de algo que foi desenvolvido por alguém” (Estudante B); e “dar uma satisfação sobre algo a alguém” (Estudante C).

Após a realização da pesquisa-ação, já ao final do semestre letivo, ao fazermos o mesmo questionamento, observamos, a partir de suas vivências práticas, que eles foram capazes de demonstrar falas mais consistentes e condizentes com o contexto educacional, conseguindo reconhecer a importância do *feedback on-line* tanto para a melhoria do aprendizado quanto do trabalho docente; de identificar a existência de uma mudança de perspectiva, antes limitada, para uma no qual é entendido como um valioso recurso formativo da avaliação, que vai além de um simples retorno aos sujeitos educativos envolvidos nos processos de ensinar e aprender; e de compreender o *feedback* virtual como uma prática necessária diante do contexto pandêmico no qual estavam inseridos, tais como os excertos abaixo relacionados demonstram.

Estudante A: O *feedback* é muito importante para o aprimoramento de uma aula e dos alunos também.

Estudante B: Antes minha visão de *feedback* estava um pouco restrita a questões de avaliação e devolutiva. Contudo, isso mu-

dou um pouco, pois entendo que vai além de tudo isso. O *feedback* pode ajudar, sobretudo, na construção do conhecimento a partir do que é feito com ele, seja um *feedback* do aluno ou do docente, uma vez que ambos sempre devem estar aptos a aprender um com o outro. Há outros aspectos também, como no auxílio ao professor na prática docente.

Estudante C: Creio ser muito importante para a melhoria do aprendizado, e, principalmente, nesse contexto remoto é muito importante que seja detalhado.
(QUESTIONÁRIO FINAL)

Outro grupo de licenciandos, já na aplicação inicial dos instrumentos metodológicos, demonstraram uma percepção de *feedback* mais elaborada, concebendo-o como uma ação cuja intenção está em apresentar um retorno à aprendizagem dos estudantes e à prática pedagógica docente. A despeito da qualidade de suas respostas reveladas *a priori*, as experiências pelas quais passaram foram suficientes para levá-los a ampliar e aprofundar sua percepção sobre esse procedimento avaliativo, tais como revelam os excertos a seguir:

Estudante D: No questionário inicial, eu havia apontado *feedback* com foco sobre os aspectos positivos e/ou de melhoramento de uma ação ou comportamento realizado por uma pessoa, mas a partir da experiência na disciplina de inglês 6 eu consegui perceber as finalidades sociais e de aprendizagem que o *feedback* proporciona aos alunos e os professores/avaliadores como na revisão de erros, aproximação e melhoramento da relação professor-aluno, motivação e afins.

Estudante E: A minha visão de *feedback* amadureceu a partir do meu entendimento que retrata avaliação tanto feita pelo professor quanto pelo estudante (autoavaliação) que deve ser feita com o intuito de estimular o estudante a alcançar a autonomia, reconhecer e abraçar os erros no sentido que eles fazem parte da aprendizagem e de se aprimorar. É um processo reflexivo e crítico para ambos.

Estudante F: Eu acho que hoje eu vejo de uma forma um pouquinho diferente. No primeiro grupo focal que a gente teve, eu tinha falado, principalmente, sobre uma parte mais técnica, onde um superior vai dar uma resposta para alguém que está no processo de aprendizagem ou algo do tipo. E hoje, eu já vejo que vou só um pouquinho diferente. Eu vejo como uma parte essencial dentro do processo de aprendizagem, mas que, não necessariamente, vai tratar de alguém que seja superior ou alguém que seja inferior [...]. Então, nesse caso, poderia ser um aluno até mesmo dando um *feedback* sobre alguma coisa para o professor.

Em outras palavras, é possível observar que, nesta pesquisa, em decorrência do uso do *feedback on-line* no desenvolvimento

do trabalho pedagógico, os licenciandos, de modo geral, passaram a reforçar sua função em promover melhorias no aprendizado, e também no ensino, em favorecer a identificação do erro e a busca por entendê-lo, a reconhecer sua responsabilidade diante do próprio aprendizado, a assumir postura mais autônoma diante dele e, por conseguinte, a promover uma aprendizagem mais consciente. Tal como Brookhart (2008) pondera, o *feedback*, uma vez usado formativamente, pode-se tornar uma poderosa ferramenta pedagógica para o estudante ao considerar, simultaneamente, fatores cognitivos e, também, motivacionais inerentes aos processos de aprender e ensinar, e oferecer a ele a oportunidade de entender como formular novos objetivos e elaborar, sempre que necessário, planos de ações interventivas voltados ao seu alcance. Um bom *feedback* é aquele capaz de fornecer ao estudante e futuro docente as informações necessárias de que precisa para entender onde precisa melhorar para, então, saber o que, de fato, deve fazer em seguida, e, ao ter tal percepção, ele passa a ter condições de desenvolver a sensação de controle e responsabilidade sobre sua aprendizagem e processo formativo. Se o que realmente se busca é provocar mudanças no aprendizado do estudante, o *feedback*, oferecido *on-line*, deve ser compreensivo, oportuno e específico, além de exercer a função de termômetro educacional.

À vista disso, entendemos que o modo como trabalhamos o *feedback* formativo no processo de aprendizagem dos participantes deste estudo investigativo favoreceu seu engajamento, minimizou eventuais efeitos negativos vinculados à prática avaliativa, potencializou o progresso do seu desempenho em relação aos objetivos pedagógicos propostos e contribuiu para a construção de percepções amplas, profundas e sensíveis à mobilização de mudanças em termos de seu aprendizado. O uso apropriado do *feedback* no contexto virtual, pois, influenciou, positivamente, o modo como o aprendente, aqui entendido como os professores de inglês em formação inicial, o compreendeu e reagiu diante dele. A fala do estudante Estudante C, por exemplo, reforça essa consideração, pois, ao receber devolutiva referente a uma atividade realizada, ele verificou que "não vem só o erro para a gente, é corrigir o erro também. [No *feedback* oferecido] você não falou assim 'você errou essa parte aqui'. Você perguntou 'acho que não é bem assim. Como que é?' É mais interessante porque eu fui lá ver como que era e eu descobri por mim mesmo". Ou seja, o retorno avaliativo recebido e o modo como foi feito o levou a acolher o que não estava correto e a reagir em busca de entender o porquê e, por conseguinte, construir novos conhecimentos.

A partir do que os dados evidenciaram, a realização desta pesquisa nos fez perceber que a vivência com o *feedback* formativo *on-line* contribuiu para que os licenciandos usassem as informações recebidas com a finalidade maior de aprender, não, necessariamente, de melhorar suas notas, fazendo com que esse proce-

dimento avaliativo cumprisse, verdadeiramente, sua função. O Estudante G, por exemplo, disse que não pensou se as devolutivas influenciaram a "nota positivamente ou negativamente. Talvez tenha influenciado" e ele não tenha percebido. Sob a mesma ótica, o Estudante D disse que através do *feedback* percebeu "onde estava precisando melhorar e trabalhar melhor, não só pelas notas, mas para prosseguir de forma positiva e efetiva nos estudos e aprender mais". Portanto, o foco em aprender tornou-se primordial em relação ao alcance de notas, que, por sua vez, acabaram sendo uma consequência da qualidade do aprendizado. Uma das razões para isso ter acontecido pode ter relação com o fato de o *feedback* não vir sempre acompanhado de notas, no intuito de os licenciandos concentrarem seus esforços na mobilização de mudanças necessárias no âmbito da aprendizagem, ou seja, nas indicações presentes nos comentários acerca do que e como melhorar, ao invés de isso acontecer na representação numérica em si. Quando o retorno vinha acompanhado de nota, ficava claro para eles que, ao se engajarem na refação da atividade conforme os apontamentos, a notação poderia sofrer alterações caso fosse identificado progresso.

A realização do *feedback on-line* de forma efetiva, então, não pode acontecer por meio de uma prática unilateral, na qual o professor é o único responsável por conduzi-la, mas, ao contrário, o processo de comunicação e interação pedagógica deve envolver, minimamente, duas pessoas, podendo ocorrer em um movimento do professor em direção ao licenciando, do licenciando ao professor, entre os próprios licenciandos, por meio da avaliação por pares - praticada com frequência neste estudo investigativo, e dele com ele mesmo, com a autoavaliação. A esse respeito, Mahapatra (2021) pondera que, quando o *feedback* acontece *on-line*, a partir da autoavaliação e de atividades de avaliação por pares, os aprendentes conseguem se engajar em práticas de automonitoramento de sua própria aprendizagem, além de terem a oportunidade de melhorarem a comunicação entre si e, assim, desenvolverem o senso de pertencimento neles, o que, sem dúvida alguma, influencia, significativamente, o seu aprendizado.

Algumas falas registradas com a aplicação dos instrumentos metodológicos revelaram o impacto do uso do *feedback* no processo de autoavaliação dos participantes, como por exemplo: "pude redirecionar minhas atividades, corrigi-las e aguçar meu lado especulativo e investigativo, trazendo um aspecto mais criterioso para meu aprendizado" (Estudante H); e "lembro-me que a professora me incentivou a continuar com a autoavaliação. Em um dos vídeos eu percebi que minha pronúncia [...] não havia ficado muito boa ou parecia outra palavra. [Então] escrevi a palavra para que os outros colegas também [não errassem]" (Estudante I). Da mesma forma, outras falas demonstraram as contribuições da prática de avaliação por pares, tais como sentir-se confortável em dar e receber *feedback* e preocupar-se com o aprendizado do ou-

tro. A Estudante J, por exemplo, ressaltou que "a gente toma mais cuidado também, 'poxa, os nossos colegas também estão avaliando o nosso trabalho', 'estão participando', isso é bem legal". O Estudante F, por sua vez, também revelou, indiretamente, que, de uma forma ou outra, a avaliação por pares acabou gerando um efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014) em seu aprendizado, pois, ao perceber que seu trabalho produzido tinha um valor e seria analisado, não apenas pela professora da disciplina, mas também por um colega, e que receberia sugestões de melhoria, ele passou a fazer "com mais calma, com mais paciência, com mais atenção, justamente, para poder entregar algo que, realmente, estivesse refletindo seu aprendizado". Ele ainda ressaltou que, dessa forma, passou a se interessar mais pela matéria e aumentou sua motivação.

É possível perceber, portanto, que a qualidade das interações estabelecidas no processo avaliativo por meio da prática do *feedback on-line* tem impacto direto no campo emocional de quem está envolvido nos atos de ensinar e aprender, ocupando o professor um papel fundamental de mediação no contexto do ensino remoto emergencial, marcado pelo distanciamento físico-social e pelos desafios na construção de relações e comunicações mais profícuas e consistentes. Vale ressaltar que *interação e motivação* é outra unidade temática identificada em nossa pesquisa, sendo corroborada por alguns trechos destacados abaixo:

Estudante K: Sim. Porque durante o semestre, eu tive a sensação de que a professora se importava se eu fazia ou não as atividades, ao corrigi-las e dar o *feedback*. Sentia um apoio vindo da parte dela, como se eu não estivesse sozinha durante o meu processo de aprendizagem. Com a pandemia, estar sozinho virou rotina, mas me senti mais próxima dela a partir do *feedback*. Não ganhei retorno apenas de números que quantificam o meu desempenho.

Estudante L: Foi extremamente importante, porque senti que eu não estava sozinha nesse processo de aprendizagem e que eu poderia contar com a professora sempre que necessário, seja para fazer correções como tirar dúvidas. Além disso, foi bom contar com os *feedbacks*, porque teve momentos que eu pensei que não tinha errado nada e só quando eu lia o *feedback* que eu notava alguns erros e isso contribuiu muito para o meu aprendizado.

Estudante E: Achei imprescindível porque diante desse novo contexto pandêmico é muito difícil, pois tanto o professor quanto o aluno estão sozinhos nessa nova realidade e jornada do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes eu me sentia sozinha, porém quando via os *feedbacks online* em Inglês 6 aliviava a minha ansiedade, me acalmava muito e além de me sentir "viva" de alguma forma.

Com base em tais falas, podemos identificar que, no contexto *on-line*, o *feedback* pode ser considerado uma das ou até mesmo a

prática avaliativa mais esperada, além de um recurso de fundamental importância pelo motivo de que, ao ser usado de forma apropriada e com qualidade, o estudante pode reconhecer seu professor mais presente e próximo, sentir-se mais seguro e confiante ao receber um retorno dele com orientações pedagógicas (KASPRZAK, 2005) e encontrar-se motivado por ter suas possíveis dúvidas acolhidas e respondidas para continuar seu processo de construção de conhecimento. Dessa forma, o ambiente *on-line* frio e impessoal dá lugar para um mais amigável e colaborativo, principalmente para aqueles que não estão acostumados com tal contexto de aprendizagem e não têm familiaridade com o uso de tecnologias voltadas para esse fim.

Ao nosso ver, diferentemente das aulas presenciais, as assíncronas, tanto na educação a distância quanto no ensino remoto, estão desprovidas de sinais não verbais que facilitam as interações, tais como olhares e expressões faciais e corporais. Nesse sentido, a prática desse procedimento avaliativo pode minimizar tais faltas, assim como a sensação de isolamento, o que acaba evidenciando a importância do uso do *feedback* interacional nos processos de ensino e aprendizagem no contexto virtual. Segundo Paiva (2003), ele está relacionado às reações ao comportamento interacional, ou ausência dele, sendo mais de natureza motivacional ou afetiva. Assim como a autora explica, o *feedback* pode ser percebido como não somente uma resposta a uma ação realizada virtualmente, mas também à inexistência de ação, como é o caso de uma mensagem enviada pelo docente ao estudante com o intuito de incentivar sua participação e envolvimento nas atividades pedagógicas propostas, da troca de informações ou pedido do próprio discente feito ao professor acerca da avaliação de sua tarefa ou, ainda, da prática avaliativa realizada entre pares ou sobre si mesmo.

Outros autores também reconhecem a importância da prática de *feedback* com a finalidade de motivar estudantes e de favorecer a construção de interações, nomeando-o como formativo (SCHWARTZ; WHITE, 2000), sugestivo ou de elaboração (SHUTE, 2008), e motivacional/interacional (CARDOSO, 2011). Em todos os casos, o foco está em prover o estudante com as condições necessárias para favorecer mudanças na situação em que seu aprendizado está, o que direta ou indiretamente, traz reflexos em sua motivação, interesse em aprender e, também, nos processos de interação e comunicação com outros sujeitos envolvidos na execução do trabalho pedagógico.

Neste estudo, foi interessante observar que, antes da aplicação da pesquisa-ação, os licenciandos, praticamente, não trouxeram muita referência em relação aos *tipos e finalidades* do *feedback* - outra unidade temática elaborada - em suas experiências anteriores no contexto *on-line*. Após sua realização, diferentemente, percebemos que eles foram capazes de reconhecer, por exemplo, a importância do *feedback* interacional/motivacional para o seu próprio

aprendizado, como é o caso da Estudante H. Segundo ela, o retorno que vinha em forma de mensagens como "tenta fazer [a atividade]", "vou estender o prazo" e também a possibilidade de diálogo entre estudante e professora a estimularam a rever a atividade ou refazê-la: "eu via isso como um estímulo, uma motivação para eu tentar ir mais além do que eu já estava fazendo, sair um pouquinho da zona de conforto". Da mesma forma, a Estudante M entendeu que "aos nos 'acompanhar', a professora nos manteve interessados e motivados a aprender e reformular o que fosse preciso", e, de acordo com o Estudante D, "o *feedback* recebido teve esse caráter construtivo, então foi bem positivo no meu entendimento, pensar sobre os erros e também na motivação para aprender e se aprofundar mais nos tópicos discutidos e apresentado".

É importante esclarecer que os participantes também identificaram a relevância do *feedback* corretivo para informá-los sobre as condições de sua aprendizagem. A Estudante O, por exemplo, entendeu que receber os dois tipos [motivacional e corretivo] contribuiu para seu desempenho: "quando era corretivo, me estimulava a fazer as próximas atividades com mais cuidado e atenção. [Quando era *feedback* motivacional] era como se os resultados dos meus esforços e estudos valessem a pena". A Estudante E, nesse mesmo sentido, comentou que o "*feedback* corretivo é muito motivador, mas eu, pelo menos eu, não me contento só com elogio. Eu preciso perceber 'ok, tá bom, mas o que que tá bom? No que que eu tenho que melhorar?". Além disso, as falas dos licenciandos, identificadas no questionário final e no último grupo focal, nos mostraram que, de uma forma ou outra, eles conseguiram, a partir de suas experiências, observar que o *feedback* pode ser mais geral ou específico/personalizado; escrito ou oral, neste último caso, por meio do *Padlet* e *Flipgrid*; e imediato ou demorar um pouco mais. Assim como o Estudante G disse: "[o *feedback*] pode ser empregado em situações diversas com finalidades distintas".

A partir dessas análises e interpretações, é fundamental esclarecer que o *feedback on-line* se torna efetivo se for oportuno, oferecido na forma (completo, específico ou objetivo) e para a audiência (em grupo ou individual) adequadas, com finalidade construtiva, capaz de oferecer o suporte necessário ao aprendizado do estudante. De acordo com Quevedo-Camargo (2021), esse procedimento avaliativo contribui de forma muito positiva para a melhoria do desempenho do estudante durante as tarefas avaliativas, e, quando usado adequadamente, permite que os estudantes sejam capazes de examinar os resultados, refletir sobre as informações recebidas e utilizá-las para monitoramento de seu progresso e aprendizado. Portanto, independente do tipo e da forma como o *feedback* é fornecido, não se deve perder de vista o compromisso com a construção de uma comunicação assertiva e profícua que permita a interação

com o aprendiz e a integração dele com sua própria aprendizagem.

Feedback on-line e o processo de formação inicial de professores de inglês

A análise da seção anterior nos mostrou que o *feedback* é, sem dúvida alguma, um mecanismo avaliativo de fundamental importância no contexto *on-line*, principalmente, em cursos de Letras-Línguas Adicionais, pois, segundo Linhati (2018), se ocupam da formação de profissionais para trabalharem o desenvolvimento das quatro habilidades em sala de aula, e acrescentamos, avaliá-las. Com o desenvolvimento desta pesquisa, observamos que, ao final, todos os participantes reconheceram a importância do uso do *feedback* e afirmaram a intenção em fazer dele uma ação presente no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que as *experiências vivenciadas oportunizaram maior clareza sobre a prática avaliativa* - unidade temática elaborada a partir do processo analítico dos dados.

A Estudante N, por exemplo, destacou que suas vivências com *feedback on-line* colaboraram para ela observar a necessidade de boa gestão do tempo, organização e flexibilidade ao oferecer aos estudantes retorno de suas atividades, além de como isso pode acontecer. A licencianda foi enfática ao dizer que elas ajudaram "assim, 200%, sabe, acho que isso me virou do avesso". O Estudante G, nesse mesmo sentido, evidenciou que houve contribuições de várias formas: "primeiramente, ajudou a consolidar o entendimento de que o *feedback* é necessário. Também, contribuiu para a compreensão de como o *feedback* pode/deve ser dado, além de ter exemplificado atividades nas quais podemos [empregá-lo]". Outro participante, o Estudante C, demonstrou o quão valiosas foram as experiências em Inglês 6. Ao ser questionado se o achava importante para sua formação profissional, ele pontuou, inicialmente, que, como professor em processo formativo, havia a necessidade de aprender sobre esse procedimento avaliativo, de saber como recebê-lo e como dá-lo de modo a construir um ambiente afetivo e favorável ao ensino e aprendizagem de línguas. No questionário final, por sua vez, ele deixou claro que conseguiu "aprender a como lidar e como prover" *feedback*, ou seja, aquilo que reconhecia como importante foi, efetivamente, experienciado por ele na disciplina.

Outro ponto a ser observado é o fato de que, a partir do uso do *feedback on-line*, os licenciandos, de modo geral, conseguiram se engajar em reflexões críticas ao ponto de terem consciência sobre sua importância na execução plena de sua prática de ensino e de conseguirem perceber não apenas o que avaliar, mas também estabelecer critérios éticos, justos e transparentes para avaliar com qualidade seus estudantes, isto é, tornaram-se, em certa medida,

¹ O *Padlet* é uma ferramenta *online* que possibilita a criação de murais ou quadros virtuais dinâmicos e interativos para registrar e partilhar conteúdos multimedial. O *Flipgrid*, por sua vez, é uma plataforma que oferece a possibilidade aos estudantes de discutir e responder a tópicos por meio de vídeos.

avaliadores conscientes com práticas reflexivas - outra unidade temática identificada em nossa pesquisa, o que pode ser corroborado com as falas abaixo.

Estudante H: [N]a mesma medida que [o *feedback on-line*] vai ajudar a construção do conhecimento deles, ajuda na minha prática também, para eu refletir o que funcionou e o que não. Então, eu acredito que o *feedback*, ele é muito valioso tanto para mim quanto para os meus alunos, então, eu não consigo imaginar a minha prática sem dar um *feedback* [...] me proporcionou a experiência de efetivamente avaliar, como precisarei fazer quando estiver atuando em sala de aula. Me trouxe, ainda, reflexões sobre o uso do *feedback* para organizar, reformular ou reorientar a minha prática docente quando necessário.

Estudante J: Me colocaram em constante reflexão do papel não somente somativo do *feedback*, mas da proximidade que ele pode trazer entre aluno e professor, e, sobretudo, sobre o quão importante ele é na definição do caminho traçado tanto pelo aluno quanto pelo professor.

Estudante I: [Me ajudou] a ter mais cuidado com a prática de *feedbacks*, sobre ser algo impessoal, além de sempre justificar os *praising*.

Estudante M: Penso que contribui para uma maior compreensão de como "dar" um *feedback*, seguindo critérios, explicando e argumentando, ao invés de somente atribuir uma nota.

Estudante O: Aprendi a como fazer uma avaliação justa, olhando todos os detalhes.

Assim como Villas Boas (2014) destaca, avaliar é aprender, pois, enquanto se avalia, se aprende, e, enquanto se aprende, se avalia. Com o *feedback*, não poderia ser diferente: quando ele é praticado, se aprende, e, quando se aprende, se pratica. Portanto, para que ele seja incorporado ao futuro exercício do trabalho pedagógico, práticas significativas da avaliação formativa, dentro das quais o *feedback* está incluído, precisam ser priorizadas, pois é, no seu processo de formação, que o professor aprende a avaliar, caso contrário, pode haver um grande hiato entre aquilo que se ensina sobre avaliação e o que, realmente, se executa. Além das falas destacadas anteriormente, a da Estudante E, do mesmo modo, reforça o entendimento da autora. O fato de essa temática ter sido central na disciplina de Inglês 6 favoreceu a construção da percepção da licencianda de que as experiências vivenciadas e o saber construído sobre *feedback on-line* a ajudaram a observar a necessidade de encorajar seus estudantes para que eles não se sintam sozinhos em sua jornada de aprendizagem e a também identificar "o quão impactante e fundamental é o meu papel como professora em sala, o modo como dou *feedback* pode marcar a vida dele tanto para o bem quanto para o mal".

Tais considerações conversam, diretamente, com a terceira unidade temática elaborada, *qualidade do feedback*, pois, de um modo geral, os resultados revelaram preocupação e cuidado dos participantes em usá-lo com foco na qualidade da aprendizagem, da interação, da comunicação e na eficácia em motivar seus futuros estudantes a reconhecer suas potencialidades e a encarar suas fragilidades, buscando superá-las e avançar em melhorias. Eles conseguiram perceber que esse procedimento avaliativo vai além de uma simples devolutiva acerca da nota ou de erros cometidos, envolve a elaboração e o fornecimento de comentários construtivos, com o uso de palavras adequadas, favorecedoras da formação do aprendiz de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Costa *et al.* (2019), ao realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar e avaliar a perspectiva de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras, na modalidade de educação a distância, em relação ao fornecimento de *feedback* de seus professores-tutores, destacaram a urgência em ultrapassar uma associação restritiva desse procedimento avaliativo à quantificação e indicaram a necessidade de construir um olhar crítico sobre o *feedback*. Sem tal compreensão, os autores ponderaram que o processo de autoconstituição docente poderia ser menos significativo tendo em vista que situações conflituosas, inquietações e questionamentos poderiam não ser resolvidos em razão de o *feedback* ser reduzido à simples atribuição de valores numéricos ou correção de erros, ou seja, a um produto que não traria grandes impactos à construção da aprendizagem e ao referido processo. Portanto, de acordo com os autores, é preciso que os acadêmicos do curso de Letras consigam perceber o valor de sua magnitude, com vistas à construção de práticas avaliativas em seu futuro exercício profissional, que consigam atender às demandas reais encontradas no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, a fim de trazer mudanças pedagógicas propulsoras de melhores resultados e crescimento contínuo da aprendizagem, assim como evidenciaram os dados de nossa pesquisa.

Os dados provenientes da nossa pesquisa evidenciaram tal entendimento de que o *feedback* é um recurso de inegável importância no contexto educacional *on-line*, principalmente, em cursos voltados para a formação de professores, pois se tratam de espaços comprometidos com o processo formativo de futuros avaliadores. É importante destacar que essa percepção acabou sendo fortalecida com a pandemia, pois esse cenário chamou atenção para a necessidade de mudanças no modelo de formação docente e de reinvenção da prática pedagógica no contexto da Educação Superior, com foco em novas formas de pensar e fazer avaliação, dentro das quais se encaixa o uso do *feedback*. Tendo em vista que professores em formação precisam aprender a organizá-la e desenvolvê-la no exercício do seu trabalho docente em sala de aula, é fundamental que, a eles, sejam dadas oportunidades de experienciar práticas formativas do *feedback* em seu curso de licenciatura de tal modo a engajá-

-los em processos de reflexão, bem como ampliar as possibilidades de construção da aprendizagem e de uma formação docente comprometida com seu uso profícuo.

Assim como nossos resultados também apontaram, o *formador de professores acabou atuando como um modelo* aos participantes desta pesquisa - quarta e última unidade temática elaborada. Os licenciandos, a partir da prática formativa do *feedback on-line*, reconheceram o potencial do uso da avaliação por pares e da rubrica, destacando a intenção de usá-las em seu futuro exercício profissional. O Estudante I, por exemplo, comentou que "sem sombra de dúvidas, vou utilizar uma rubrica para me auxiliar durante a produção de um *feedback* pois norteia e, dessa forma, facilita o trabalho, além de deixá-lo mais organizado". O Estudante G aprofunda essa discussão e ressalta que as atividades que se apoiam no uso da avaliação por pares e da rubrica oferecem autenticidade ao processo de ensino e aprendizagem, "além de contribuírem para um maior comprometimento individual ao colocar o aluno como protagonista. É um grande exercício avaliar os outros, pois os estudantes estão acostumados apenas a serem avaliados". Ainda de acordo com ele, tratam-se de mecanismos que pretende incluir em suas práticas de ensino e avaliação. A Estudante E, nesse mesmo sentido, diz que também gostaria de reproduzir o uso deles em seu futuro profissional, pois, "é importante percebermos o quanto eu posso aprender com o meu colega e enaltecer os pontos positivos, saber falar sobre os tópicos que precisam ser melhorados. [Dessa forma, ao adotá-los, eu posso me tornar] uma professora mais humana e menos tecnicista".

É interessante observar que, de fato, as experiências pelas quais os estudantes de Inglês 6 passaram foram suficientes para evidenciar os benefícios que o reconhecimento do *feedback on-line* como prática de inegável importância (LINHATI, 2018) e valiosa (COSTA *et al.*, 2019) podem trazer ao processo formativo de professores de inglês avaliadores, comprometidos com atos de avaliar mais justos e impulsionadores do aprendizado de seus estudantes. A fala do Estudante D reforça tais considerações. Conforme o licenciando, "foi uma bela experiência de condução, orientação e aproximação entre professor e estudante, o que vejo como importante no processo de aprendizagem [e] elemento importantíssimo para a reflexão da ação docente" ao ponto de influenciar o profissional que se quer tornar.

Portanto, à luz de todas as considerações aqui apresentadas e problematizadas, reforçamos que o letramento em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) e *feedback* deixa de ser uma área problemática no programa de formação inicial de professores de línguas (DEMIR; OZMEN, 2018) ao não ocupar uma posição secundária, mas sim se tornar elemento constituinte da formação de sua competência profissional avaliativa a partir da preocupação em oportunizar a eles vivências com práticas e conceitos que contribuam para a construção de olhares críticos,

relações mais próximas e interações mais humanizadas com seus estudantes na execução dos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e as problematizações apresentadas neste artigo evidenciaram que, a partir da participação no desenvolvimento desta pesquisa, os licenciandos em Letras-Inglês conseguiram aprofundar ou ampliar mais suas percepções da importância do *feedback on-line* tanto para seu processo de aprendizagem quanto para o de formação como futuros docentes de línguas avaliadores. Suas falas passaram a ser mais detalhadas e assertivas, vinculadas diretamente ao contexto educacional, ao invés de tratar desse procedimento da avaliação de modo mais genérico. As experiências vivenciadas favoreceram a identificação da necessidade de mudança de atitude diante de seu aprendizado em ambiente *on-line*, a se sentirem mais responsáveis por ele e a assumirem uma postura mais autônoma em busca de melhorias e progresso contínuo. Os licenciandos, então, foram capazes de perceber a importância de a prática do *feedback on-line* acontecer com foco no alcance dos objetivos de aprendizagem, ou seja, indiretamente, entenderam que não há como desvincular o ato de avaliar dos processos de ensino e aprendizagem, do contrário, o real propósito da educação, que é aprender, dificilmente, seria alcançado.

Além disso, cumpre ressaltar que, ao identificar a relevância do *feedback* para sua formação acadêmica, os participantes vislumbraram seus benefícios para ambientes tanto *on-line* quanto presencial e reconheceram os efeitos positivos de quando seu uso ocorre de forma adequada e em conformidade com a situação avaliativa, ou seja, como dar e qual é a melhor forma de fazê-lo. Em outras palavras, suas vivências mostraram caminhos e possibilidades na construção de um olhar atento a práticas éticas e justas de avaliação em sala de aula, aos impactos que esse mecanismo pode gerar para o estudante e o docente avaliador, e à possibilidade de fortalecimento da interação pedagógica entre todos os envolvidos na execução de atividades no contexto virtual.

Portanto, o reconhecimento do *feedback* como recurso pedagógico importante para desencadear a construção da aprendizagem de forma contínua, a partir de interações *on-line*, é um primeiro e necessário passo rumo à (res)significação de percepções de professores em formação inicial acerca desse procedimento, e, para que isso, de fato, aconteça, é fundamental que sejam dadas a eles oportunidades de vivência com essa estratégia de aprendizagem da avaliação formativa no contexto *on-line*. Nesse sentido, os professores em processo formativo, ao experienciar, verdadeiramente, o *feedback*, têm a oportunidade de conseguir perceber: 1-) o quão essencial é a comunicação virtual no fortalecimento das interações com vistas a levar os seus futuros estudantes a se sentir à vontade e motivados para tirar dúvidas, questionar e fazer sugestões; 2-)

o equilíbrio entre a quantidade e a frequência em que é fornecido; 3-) a diversificação das formas ao oferecer retorno a eles; 4-) o tempo para processar o *feedback* recebido, reformular objetivos e produzir ações com vistas à melhoria no aprendizado; e 5-) a necessidade de valorização de aspectos positivos e avanços com a realização de tarefas, não apenas focalizando o *feedback* no que deve ser aprimorado.

REFERÊNCIAS

- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- CARDOSO, A. C. S. Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 2, p. 17-34, 2011.
- CANALS, L. et al. Second language learners' and teachers' perceptions of delayed immediate corrective feedback in an asynchronous online setting: an exploratory study. *TESL Canada Journal*, volume 37, issue 2, p. 181-209, 2020.
- COSTA, Alan Ricardo et al. Um olhar complexo sobre o feedback e a formação de professores a distância. *Polifonia*, v. 26, n. 44, p. 01-163, out./dez. 2019.
- DEMIR, Yusuf; OZMEN, Kemal Sinan. The effects of a suggested online course on developing ELT student teachers' competences regarding oral corrective feedback: Evidence from peer reflections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Fort Collins, Colorado, v. 30, n. 1, p. 1-11, 2018.
- FLUMINHAN, C. S. L.; ARANA, A. R. A.; FLUMINHAN, A. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação a distância. *Colloquium Humanarum*, vol. 10, n. Especial, p. 721-728, jul./dez. 2013.
- FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.
- KASPRZAK, J. Providing Students Feedback in Distance Education Courses. *An Online Learning Magazine for UMUC Faculty*, 2005.
- MAHAPATRA, S. K. Online Formative Assessment and Feedback Practices of ESL Teachers in India, Bangladesh and Nepal: A Multiple Case Study. *Asia-Pacific Edu Res*, 30, p. 519-530, 2021.
- PAIVA, V. L. M. de O. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. de P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. *Revista do GEL*, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online**: um guia para professores. Araraquara: Letraria, 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?. In: MULIK, Kátia Bruginski; RETORTA, Miriam Sester (Org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 77-93.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.
- SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008.
- SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course feedback. In: WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. **The on-line teaching guide**. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000. p. 167-182.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de educação**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun., 2014.